

Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica

Año 17, N° 21, Enero – Junio 2019

ISSN 0717 – 9065 ISSN ON LINE 0719 – 8019

Informe de investigación

pp. 46 – 61

EPA/SIMCE: RESISTENCIAS Y CONSECUENCIAS EN LA CAPACIDAD DE ARGUMENTAR DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMERO MEDIO DE UN COLEGIO DE LA REGIÓN METROPOLITANA

EPA/SIMCE: RESISTANCES AND CONSEQUENCES IN THE ABILITY TO ARGUMENT OF STUDENTS FROM THE FIRST YEAR OF MIDDLE SCHOOL OF A METROPOLITAN REGION SCHOOL

Sandra Rivera Mejías*

Resumen

Desde 1988 que el SIMCE está instalado como sistema de evaluación que mide a los establecimientos en el sistema educativo chileno. Actualmente, tener un mal rendimiento en esta evaluación tiene consecuencias negativas tanto para el colegio como para los profesores. Incluso, de manera indirecta, las tiene para los estudiantes, en aquellos contextos en que se incentiva una enseñanza centrada en su entrenamiento. Es por ello por lo que algunas instituciones escolares han enfocado su labor en función de obtener un buen resultado en dicha prueba, realizando prácticas de entrenamiento estilo SIMCE, para que los estudiantes se familiaricen y practiquen bajo la dinámica de esta evaluación. Lo anterior se observó en una instancia de práctica profesional realizada en 2017 con un primero medio en la clase de Lengua y Literatura, en un colegio particular- subvencionado de Santiago. En este contexto la autora implementó un enfoque de evaluación formativo, que encontró límites y resistencias desde las prácticas evaluativas instaladas en el establecimiento que tienen consecuencia en la capacidad de argumentar de los estudiantes. En ese sentido, el presente artículo trata sobre las tensiones que emergen en la práctica entre dos maneras distintas de observar el aprendizaje y de trabajar la evaluación, específicamente entre métodos que tienen la finalidad de entrenar para obtener buenos resultados SIMCE y el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje (EpA).

Palabras Claves: SIMCE, Evaluación para el Aprendizaje, prácticas evaluativas, tensiones, aprendizajes.

* Sandra Estefanía Rivera Mejías. Licenciada en Lengua y Literatura y Profesora de Enseñanza Media, mención Lenguaje. mejias.rivera@gmail.com.

Fecha de Recepción: 25 de abril de 2019

Fecha de Aceptación: 04 de junio de 2019

Abstract

Since 1988, SIMCE has been installed as an evaluation system that measures the educational establishments in the Chilean educational system. Currently, having a poor performance in this evaluation has negative consequences for both, school and teachers. Even, indirectly, it has them for students, in those contexts in which a teaching centered on their training is encouraged. That is why some school institutions have focused their work on obtaining a good result in this test, making SIMCE-style training practices, so that students become familiar and practice under the dynamics of this evaluation. The above was observed in an instance of professional practicum done in 2017 with a ninth grade (first year of middle school) in the Language and Communication class, in a subsidized private school in Santiago. In this context, the author implemented a formative evaluation approach to conduct an exploratory study, which found limits and resistances from the evaluation practices installed in the establishment. In this sense, this article deals with the tensions that emerge in practice between two different ways of observing learning and working with evaluation, specifically between methods that have the purpose of training to obtain good results SIMCE and the evaluation approach assessment for learning. The results, analyzed qualitatively, find mainly tensions between the purposes of the SIMCE and the evaluative practices of the school and resistance of the students towards formative evaluative practices.

Keywords: SIMCE, Assessment for Learning, evaluative practices, tensions, learnings.

1. PROPÓSITOS DEL SIMCE

Desde hace 30 años que el SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación) está instalado como sistema de evaluación que mide a los establecimientos en el sistema educativo chileno. Las políticas nacionales derivadas de distintas leyes (LGE de 2009; Bono SNED, Ley SEP y Ley N° 20.529) generan que los resultados de esta evaluación traigan consecuencias que llevan a la clasificación de las escuelas y a competir entre ellas. Ahora bien, existe evidencia de que el SIMCE tiene múltiples propósitos los que se pueden agrupar en 2 macropropósitos: control y rendición de cuentas y apoyo a las prácticas pedagógicas (Flórez, 2013). En la misma línea, la rendición de cuentas provoca que las escuelas se vean presionadas a mejorar el puntaje por medio de prácticas tales como la reducción del currículo centrando la atención en las asignaturas evaluadas.

Los macropropósitos mencionados se encuentran en tensión, ya que el primero requiere que gran parte de la información sobre las pruebas se mantenga en confidencialidad, mientras que un propósito de apoyo requiere de la entrega

de información detallada. Así, el segundo propósito, de carácter formativo, también requiere que el evaluado tenga la confianza para equivocarse y así poder mejorar con retroalimentación, lo que se dificulta cuando la evaluación tiene consecuencias. Ahora bien, la información que se entrega es propensa a interpretaciones poco válidas, usos y consecuencias no intencionadas y hay ausencia de un uso profundo de la información por parte de los distintos actores del proceso educativo (Flórez, 2013). De acuerdo a lo anterior, y en concordancia con la evidencia internacional sobre la enseñanza para la prueba (Black, 2003; Harlen, 2005; William, Lee, Harrison & Black, 2004; Prieto & Contreras, 2008; Stobart, 2010), hay establecimientos que le dan mayor énfasis a la ejercitación para el SIMCE, generando prácticas que se ajustan a su lógica.

En ese sentido, la tensión entre los 2 macropropósitos termina por no promover el aprendizaje ya que, como señala Azúa (2012), existe una falta de conocimiento por parte de los docentes sobre las necesidades de aprendizajes en sus estudiantes cuando la retroalimentación no ayuda a estos a aprender de forma más eficaz, cuando se utiliza para comparar y categorizar, entre otras. De acuerdo a lo anterior, emerge la pregunta sobre qué hacen los actores de la educación con los informes de resultados.

2. EL SIMCE EN EL COLEGIO

De acuerdo a lo que señala Ortiz (2012) las posibles “acciones de mejoramiento” pueden incluir la sustitución de profesores, presión a los actores, aumento de horas de asignaturas medidas, o aumentar la cantidad de textos de lectura exigidos a los estudiantes. Stobart (2010) lo desliza como un aspecto oscuro de este tipo de estrategias, en tanto que los resultados mejoran por medios no relacionados al aprendizaje. A la vez, indica que este tipo de evaluaciones pasan a convertirse en un fin en sí mismo, ya que es el resultado el que cuenta y la calidad de aprendizaje se vuelve irrelevante.

Un ejemplo de lo anterior es el Colegio L.J. (seudónimo), ubicado en la comuna de Peñalolén, Santiago y cuya situación se resumen en el Cuadro 1. Este establecimiento tenía como meta lograr buenos resultados académicos en pruebas externas, tal como señalan en su página web esperan alcanzar los 300 puntos en el SIMCE. Para lograrlo, en segundo medio realizan una rutina de ejercitación de 45 minutos semanales, elaboran estrategias para responder la prueba, hacen un ensayo SIMCE mensual, que llevaba nota acumulativa y conllevaba premios para puntajes más altos. Este entrenamiento parte en primero medio, nivel en el que se intervino, por medio de una “rutina SIMCE” una vez por semana, cuadernillos con preguntas del tipo de las que predominan en la prueba externa, se prioriza la cobertura del currículo por sobre la profundidad de los aprendizajes.

A saber, en segundo medio se evalúa lectura. Al observar los modelos de prueba SIMCE que se han publicado, es posible señalar que este eje se evalúa, predominantemente, a partir de preguntas de selección única. Por ello, el colegio tiene un plan de ejercitación para la prueba, lo que sintoniza con lo que indica Stobar (2010) sobre que las pruebas de rendición de cuentas pueden llevar a que toda la escuela se esfuerce para prepararlos, incurriendo en la enseñanza para la prueba. Esto, plantea la duda de si el alza de puntaje se debe a aprendizajes de los estudiantes u obedece, por ejemplo, a un exceso de entrenamiento estratégico para un tipo de pregunta.

Lo anterior se puede vincular con lo que señala Santos Guerra (2003) sobre el conocimiento académico, que tiene un doble valor: valor de uso y valor de cambio. El primero es útil, tiene sentido, posee relevancia y significado, despierta interés y genera motivación, por tanto, lo que importa es el aprendizaje. Mientras, el segundo puede canjearse por una calificación, es decir, el foco es aprobar. En ese sentido, las ejercitaciones que realiza el colegio L.J tienen un valor de cambio. Por ello el alumno se vuelve un agente pasivo, en tanto que se limita a responder las evaluaciones determinadas por otros, sin ninguna participación y desarrollo de una voz personal en su proceso de aprendizaje. Aun cuando la Agencia ha

intentado promover el SIMCE como una evaluación formativa, resulta complejo utilizar la información, ya que las escuelas centran su atención en los resultados y no en los aprendizajes.

Dadas las altas consecuencias que generan los resultados negativos en el SIMCE, se comprende el interés que el colegio L.J. da a la ejercitación para dicha prueba y a las disciplinas evaluadas en ella. No es solo en búsqueda de posicionarse como un colegio de calidad, sino que responden a las presiones generadas. Por esto, es importante reflexionar sobre aquello a lo que conduce una prueba estandarizada estatal, desde las políticas de incentivos y consecuencias asociadas a esta evaluación, hasta las formas de aprendizajes y enseñanza que le subyacen. Es en este contexto en donde intervengo con una propuesta de evaluación formativa, específicamente Evaluación para el Aprendizaje (EpA).

Cuadro 1 – Situación Colegio L.J. frente al SIMCE

SIMCE en el colegio L.J.	
Consecuencias SIMCE	En la práctica
Aumento de horas de asignatura	De 6 horas semanales que indica el plan de estudio de enseñanza media en la asignatura de Lenguaje, se aumentó a 8 horas semanales.
Cantidad extra de textos exigidos a profesores y estudiantes	Cuadernillo de ejercitación SIMCE Cuadernillo Plan lector (10 min. al inicio de clases, una vez por semana) Cuadernillo Comprensión lectora (45 min. una vez por semana)
Resultados dejan en oscuridad qué saben o no los estudiantes	Se ejercita sin tomar en cuenta los resultados de años anteriores y su significado.
Concentración de esfuerzos en estudiantes evaluados	En segundo medio se realizan ensayos, los cuales tienen incentivos de premios y notas. En primero medio se ejercita solo y constantemente comprensión lectora (Prueba SIMCE Segundo Medio: Lectura).
Atención solo a resultados	Misma dinámica en la ejercitación, luego de que contestan las preguntas de alternativas, se revisa en plenaria y solo se señala la alternativa correcta.

3. EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Evaluación para el Aprendizaje (EpA), que corresponde a una de las líneas en la amplia literatura sobre evaluación formativa, es una lógica de trabajo más que una teoría rigurosa. Centra su atención en la interacción en la sala de clases: “en lo que se esté aprendiendo y en la calidad de interacciones y relaciones en el aula” (Stobart, 2010, p.170). A la vez, se pone el énfasis en la autorregulación y autonomía de los aprendices con respecto a su propio aprendizaje, lo que se lograría por medio de la autoevaluación y el diálogo en clases. La EpA tiene como tarea “facilitar el aprendizaje directo de algo (la adquisición) y el más indirecto aprender a aprender” (Stobart, 2010, p. 179). Por ello, uno de los elementos clave es el de hacer explícito lo que se aprende y qué se considera un aprendizaje satisfactorio, teniendo en cuenta que, en definitiva, es importante hacer que el currículum sea significativo para el aprendiz.

EpA se enmarca en la teoría del aprendizaje del Constructivismo social, enfoque que “trata de mantener en equilibrio el aprendizaje como actividad cultural y como búsqueda de significado. Así, el aprendizaje tiene [...] que ver [...] con la adaptación personal de saberes y significados socialmente creados” (Stobart, 2010: 176-177). Es decir, se hace hincapié en que el aprendizaje es un proceso social y activo de búsqueda de significado. Esta búsqueda de significado aportaría a la capacidad de aprender a resolver un problema determinado, que permitiría, a su vez, transferir ese aprendizaje a otros problemas. Aquí se observa un aprendizaje intencional, en el que los estudiantes tratan de aprender y el maestro ayuda como guía para ello (Stobart, 2010). De acuerdo a lo anterior, algunos de los puntos que fomenta EpA son la autonomía, diálogo, autorregulación, interacción en sociedad, búsqueda de significado, entre otros. A la vez, este enfoque está orientado a la justicia evaluativa, la democracia y toma en cuenta la diversidad para la creación de escenarios evaluativos.

4. PRINCIPIOS DE LA EPA

- Es parte de una planificación efectiva.
- Se centra en cómo aprenden los estudiantes.
- Es central en la actividad de aula.
- Es una destreza profesional docente clave.
- Genera impacto emocional.
- Incide en la motivación del aprendiz.
- Promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación.
- Ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar.
- Estimula la autoevaluación.
- Reconoce todos los logros.

De acuerdo a lo anterior, para este enfoque las pruebas desempeñan un papel importante solo si las respuestas se utilizan para identificar lo que se ha aprendido y lo que no. Todo esto con el objetivo de, desde ahí, tomar una acción que lleve al mejoramiento del aprendizaje (Stobart, 2010; Azúa, 2012). Por ello, se utilizan criterios de éxito los que marcan las intenciones del aprendizaje para “Ser más explícitos acerca de lo que se estudia y qué se requiere para una actuación satisfactoria” (Stobart, 2010, p.173) o, en otras palabras, dejar en claro cuál es la meta de aprendizaje a la que se tiene que llegar. Sobre esto, Azúa (2012) indica que “el uso de criterios de evaluación previamente conversados y comprendido por parte de los alumnos está presente en los diez principios de evaluación para el aprendizaje” (p.289). Cada criterio se compone de dimensiones, las que poseen niveles de progresión, cada uno distinto al anterior, los cuales deben compartirse con los estudiantes en un lenguaje acorde a su comprensión (Azúa, 2012). A partir de estos criterios se realizarán los escenarios de evaluación que serán los que dan la evidencia de aprendizaje de los estudiantes. Estos elementos permiten llegar a la retroalimentación eficaz, la que se define como un tipo preciso de orientaciones

sobre lo que el estudiante tiene que hacer paso a paso para ir mejorando su desempeño. Involucra a los estudiantes de manera directa en su evaluación, ya que deben reflexionar sobre la información entregada y tomar la decisión de cómo avanzar (Azúa, 2012). A su vez, se fomenta la coevaluación y autoevaluación, con la finalidad de hacer partícipes activos a los estudiantes en todos los procesos evaluativos trabajados en aula.

5. EFECTOS E IMPACTOS DE EPA

A pesar de que podría pensarse, a primera vista, que una evaluación formativa se tensiona ante pruebas estandarizadas y externas, existen estudios que han demostrado lo contrario, permitiendo entender que tal tensión entre una evaluación formativa y las pruebas estandarizadas no debiese existir. Black (2003) reúne un gran número de evidencia que sustenta la aseveración de que las prácticas de evaluación formativa logran elevar los estándares. Aun así, señala que EpA y su prioridad de promover el aprendizaje difiere de una evaluación que sirva a propósitos de rendición de cuentas, clasificación y certificación de la competencia, como es en este caso el SIMCE, ya que una evaluación formativa es tal cuando se utiliza la evidencia para adaptar el trabajo docente en pos del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, William et al. (2004) indican que las pruebas estatales hacen difícil la aplicación efectiva de EpA, ya que se cree que es incompatible enseñar bien con la necesidad de aumentar los resultados en pruebas estatales. Aun así, los mismos autores reafirman que se logró subir puntos en evaluaciones obligatorias externas, a partir del uso de EpA.

6. ELEMENTOS DE EPA EN EL PRIMERO MEDIO DEL COLEGIO L.J.

Ahora bien, para la implementación, tomé de este enfoque los siguientes elementos:

1. Criterios consensuados y establecidos a partir de una conversación y revisión previa de evidencias de trabajos anteriores.

2. Escenarios de evaluación, pensados a partir de la meta de aprendizaje propuesta por los criterios.
3. Retroalimentación, formal e informal. Esta se desarrolló como comentarios en los trabajos de los estudiantes y oralmente durante las clases. Estas observaciones indicaban los puntos logrados, los aspectos por mejorar y caminos para lograrlo.
4. Heteroevaluación / Coevaluación / Autoevaluación. Es decir, junto con la evaluación y calificación que yo realicé, se les pidió a los estudiantes que sugirieran acciones de mejora a sus compañeros y, finalmente, que evaluaran su propio desempeño.

7. RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LA LÓGICA EPA

Para trabajar sobre los criterios se necesitó que los estudiantes respondieran algunas preguntas a través de un texto escrito, ya que no más de 4 estudiantes participaron de la plenaria grupal, no participaban en clases ya que señalaban que nadie escuchaba cuando ellos hablaban. No obstante, la meta de aprendizaje se logró acordar entre todos, aunque solo un alumno la propuso y los otros aceptaron. Asimismo, una vez que se les presenta la rúbrica con los criterios aceptaron la propuesta sin sugerir cambios. Luego, cuando se comenzó a realizar los escenarios de evaluación en el aula, se les debió ir recordando constantemente la meta para que al realizar las actividades tuvieran sentido para ellos. Sobre lo mismo, ninguna de estas en un comienzo, se realizaban por la motivación de aprender, sino porque la docente se los pedía, lo que permite concluir que están acostumbrados a ser dirigidos y a realizar tareas mecánicas.

Por otro lado, cuando se enfrentaron a la retroalimentación se resistieron a leer los comentarios realizados de manera escrita, estos los leyeron de manera rápida para completar la actividad propuesta para la clase, pero no tomaron demasiada atención a estos como para hacerse cargo de los aprendizajes que necesitaban mejorar. No obstante, de a poco en las retroalimentaciones en plenaria

comenzaron a participar con entusiasmo, dando consejos a sus compañeros, aunque no eran más de 10 estudiantes de 40 en aula. A la vez, cuando debían autoevaluarse y/o coevaluar, solo un pequeño número de estudiantes lo realizó en coherencia con la rúbrica, los demás calificaron por amistad y para subir su propia calificación.

Sobre los ejes de la disciplina, en lectura los estudiantes estaban acostumbrados a leer desde el cuadernillo de ejercitación, el cual contestaban de manera automática y mecánica. Cuando se les propuso una actividad distinta para hacer con la lectura, se motivaron y participaron activamente. En escritura realizaron el trabajo propuesto (ensayos, cartas al director, editorial, etc.) solo porque involucraba una calificación y porque la docente dijo que se debía hacer, no se implicaron con la posibilidad de escribir sus opiniones. En oralidad, al comienzo los estudiantes se resistieron a interactuar en clases, pero cuando se fue cuidando el escucharse en el aula fueron aumentando su participación y al finalizar el proceso la docente pasó a ser solo guía de sus conversaciones y debates.

De acuerdo a lo anterior, se puede observar que existe una resistencia de los estudiantes hacia las propuestas que les otorgan mayor autonomía en su propio aprendizaje. Esto conlleva consecuencias sobre su capacidad de argumentar y de pensar, lo que supone es una de las consecuencias que tiene el entrenamiento para la prueba, que los lleva a realizar actividades mecánicas, dirigidas y sin sentido para ellos. No obstante, los mismos estudiantes tienen sus espacios de resistencia en tanto que se apropian de la oralidad de manera más autónoma, hasta que le dan espacio a su voz en el aula. Espacio que solo se toman cuando la docente va motivando constantemente esa posibilidad. A pesar de ello y de las resistencias, los estudiantes lograron comprender la importancia de argumentar, lo que se logró a través del proceso EpA que se implementó, esto se observa en el Cuadro 2, que muestra lo que los alumnos señalaron al comienzo de la Unidad y luego al finalizar la misma.

Cuadro 2 – Percepciones de los alumnos antes y después de la unidad

La importancia de argumentar	
Al inicio de la unidad	Al finalizar la unidad
<ul style="list-style-type: none"> • Explicarme y expresarme mejor • Respetar turnos de habla • Explicarme bien • Saber más temas para sacar información • Ordenar ideas • Seguridad en los argumentos • Poner más atención • Argumentar los porqués • Poder convencer a una persona • Manejar argumentos propios y de otros • Lo suficiente para llevar a cabo una discusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar una opinión clara • Defender una postura • Defenderte de algún problema social • Hay que dar razones válidas sobre lo que se dice • Para convencer a otros sobre alguna idea • Tener pruebas de apoyo en una conclusión • Informarse sobre el tema el cual será debatido • Se respeta escuchando al otro • Para conocer las opiniones de otros • Escuchar el porqué de los demás • Se pueden deducir más cosas • Nos da más que decir • Comprender a las personas • Dar respuestas más concretas • No responder con garabatos • Muestras tus formas de defender tu postura • Se responde de una mejor manera • Para relacionarse con los demás • Para defender algún tema social • Defiendes algo importante para ti • Intercambiar ideas • Utilizar la información de manera adecuada • Observar otras realidades • Aprendí a ser firme con las cosas que digo o pienso • Para desarrollar nuevas habilidades de comunicación • Es importante escuchar los distintos puntos de vista • Porque hay que dar nuestra propia voz u opinión en la sociedad • Construir de manera consistente la opinión

Fuente: Elaboración propia.

8. TENSIONES Y RESISTENCIA ENTRE PRÁCTICAS EVALUATIVAS PRO-SIMCE Y EPA

Por tanto, se observan tres grandes tensiones que abarcan distintas aristas:

- 1) La primera tiene que ver con los propósitos que tienen las prácticas evaluativas del colegio (entrenamiento SIMCE / abarcar currículo) y el propósito de EpA. Lo anterior se ve reflejado específicamente en el hecho de que en el método evaluativo del colegio no se incluye en ningún momento al estudiante. Se toman los aprendizajes directos del currículo nacional y se generan, para un estudiante ficticio, rúbricas, actividades, metas de aprendizaje, también extraídas del currículo nacional. No existe una contextualización, no se toma en cuenta la diversidad en el aula, ni los intereses de los estudiantes.

Aquí el educando es un ente pasivo que recibe instrucciones que debe seguir para ser calificado y pasar de curso. No se siente parte de este proceso, asimila que es algo que le corresponde solo al profesor y procura seguir instrucciones que lo lleven a pasar de curso. La tensión se hace patente en la sala con la resistencia inicial de los estudiantes a hacerse parte de la meta de aprendizaje, hacia reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades, hacia hacerse partícipes de su propia evaluación y, sobre todo, de su propio aprendizaje. En definitiva, el choque está en el foco principal sobre la mejoría de aprendizajes. Para el colegio mejorar es cubrir todo el contenido y trabajar constantemente en lecturas, lo que se traduce en que mejorar es subir puntaje SIMCE. Para EpA, por el contrario, es poner atención en los aprendizajes de los estudiantes y que ellos se hagan cargo de estos y de lo que necesitan para mejorar, poner atención a sus propios procesos para ir avanzando en cumplir la meta que va definida por criterios contextualizados y consensuados con los educandos.

- 2) La segunda gran tensión, y que se esboza en la anterior, es la resistencia de los estudiantes, oposición o dificultad que no deriva de un sujeto consciente que se resiste por convicción, sino por costumbre. Es decir, cuando se enfrentan de un segundo a otro a ser partícipes principales en el aula, su pregunta es “¿Por qué?, si todo lo que me están pidiendo antes lo hacía la profesora y yo solo debo seguir instrucciones”; es probable que no haya pasado de esta manera en su cabeza, pero es la inquietud que expresaron en el aula: “Usted tiene que hacerse cargo”, con tono de incertidumbre ante la nueva disposición de clases. Así, presentaron resistencia al reflexionar sobre sus fortalezas, debilidades y al definir una meta de aprendizaje. Decidían no participar oralmente y al pedirlo en papel lo hicieron por “obligación”. Mostraron resistencia, en un comienzo, a participar en clases: no deseaban opinar, no deseaban debatir, no deseaban compartir sus intereses.

Otra resistencia fue ante la falta de puntos por actividad o de calificaciones. Durante el proceso de la Unidad no puse notas ni puntos, para asegurarme que leyeran los comentarios en sus trabajos y fueran mejorando sus escritos. Para ellos una calificación es el final de un proceso, de una actividad, mientras que el escenario de evaluación que les propuse se desarrolló durante todo el semestre a mi cargo. Esto, los ponía nerviosos, ya que cada cierto tiempo pedían notas o preguntaban: “¿va a poner décimas por esta actividad?”; necesitaban ser calificados constantemente; su deseo: ir sumando notas para asegurar el pasar de curso. De acuerdo a esto, no tuvieron buena disposición hacia la retroalimentación escrita y solo fue posible que la leyeran y se hicieran cargo porque que ello era necesario para llegar al producto final que sería calificado. Por tanto,

no lograron hacerse cargo de sus aprendizajes, de sus mejorías y de ir reflexionando sobre esto.

- 3) La tercera tensión se genera cuando la docente se enfrenta a la imposibilidad de eliminar el uso de cuadernillos. Si bien durante la intervención hubo libertad para implementar EpA sin impedimentos, en esto la docente tuvo que seguir las instrucciones al pie de la letra: 10 minutos de comprensión lectora en las mañanas, 45 minutos de plan lector a la semana, una vez a la semana trabajo en cuadernillo de ensayo SIMCE sin tiempo establecido. Esto fue inamovible y la profesora titular decidió hacerse cargo de ello, ya que no tienen incidencia en las clases de contenido. Observamos, por tanto, una ejercitación, a mi parecer, excesiva de la lectura, desvinculada de los procesos de aprendizajes, mecánica y con lógica de entrenamiento. Se practica, además, la lectura en desmedro de la escritura y la oralidad, ya que el foco del SIMCE es la comprensión lectora. Comprensión que no alcanzan, ya que es una lectura sin sentido, pues se utiliza para responder preguntas de alternativa de información explícita e implícita, en las que no se involucra al estudiante y sus reflexiones u opiniones de ninguna manera.

En definitiva, existen dos ejes de tensión al implementar EpA en el contexto del colegio L.J: una de choque de propósitos y de visión de la función del aprendizaje, y una tensión que deviene de los estudiantes, la cual también se desprende de las prácticas evaluativas a las que han estado sometidos, que dan importancia al resultado y no al proceso de aprendizaje, ni a los aprendizajes. No obstante, aun cuando existen estas tensiones, siendo lo más dificultoso para la implementación las resistencias de los estudiantes, más que las presiones del colegio L.J, se pudo implementar EpA y los principios fundamentales escogidos. No solo se implementó, sino que la participación en ascenso de los educandos en clases, la motivación que sentían al ir descubriendo que su voz era importante en

la discusión constante durante el proceso, el que pidieran debatir y, finalmente, observar la comparación entre lo que querían aprender al inicio de la unidad y lo que aprendieron al terminar esta, da cuenta que el intento de promover este tipo de evaluación valió la pena. Existe la posibilidad de que EpA coexista con las tensiones y resistencias de un colegio que enseña con prácticas para lograr resultados en SIMCE: Sí, existe la posibilidad. Se implementó y observó resultados positivos en la participación de los estudiantes y en la claridad sobre los aprendizajes que terminaron adquiriendo al finalizar la unidad. Ello podría verse potenciado si el período de implementación fuera más extenso que un semestre.

Ahora bien, al implementar este enfoque de manera individual, sin el apoyo ni conocimiento de la institución, de otros profesores y apoderados, hubo un desgaste extra en ir constantemente recordando los sentidos, la importancia de que fueran actores principales de sus aprendizajes, sacarlos de la inercia, de la indiferencia. Lo anterior debido a que en todas las otras materias volvían a ser sujetos pasivos, respondiendo mecánicamente a actividades y pruebas de papel y lápiz, totalmente ignorantes de la meta de aprendizaje, etc. Por esto, las resistencias de ellos a esta nueva manera de actuar en clases y de enfrentarse a sus aprendizajes se volvió la principal piedra de tope, ya que lo logrado en una clase se desvanecía con rapidez y resultó complejo motivar a que se posicionaran con autonomía. Una vez más se comprueba que el compromiso de todo el establecimiento es primordial para que estos procesos se realicen con menos lentitud y sin el desgaste de sentir que se da una batalla cada vez que el docente se enfrenta a sus estudiantes con esta nueva forma de evaluar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azúa, X. (2012). *¿Qué se evalúa cuando se evalúa?, Una experiencia de formación docente en evaluación para el aprendizaje*. Santiago: Universitaria.
- Black, P. (2003). *Formative and Sumative Assessment: Can they serve learning together?* ResearchGate.
- Flórez, M.T. (2013). *Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)*. Santiago: CNED.

- Ortiz, I. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios pedagógicos XXXVIII*, (2), 355-373.
- Santos Guerra, M.A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres. *Revista Enfoque Educativos*, 5 (1), 69-80.
- Stobart, G (2010). Razones para alegrarse: La evaluación para el aprendizaje. En P. Manzano (Traduc). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación* (pp. 168-198). Madrid: Ediciones Morata.
- William, D., Lee, C., Harrison, C. & Black P. (2004) Teacher developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 1-18.